IUFM de Bourgogne

Centre IUFM d'Auxerre

Concours de recrutement professeur des écoles

La gestion de l'hétérogénéité en activité langage à l'école maternelle

GIRARD Carole

Directeur de mémoire : Monsieur. BOUVEAU Patrick

N° de dossier : 03STA00152

Mai 2004

SOMMAIRE

.

INTRODUCTION

La gestion de l'hétérogénéité des élèves dans une classe est l'une des préoccupations premières de l'enseignant. Selon la définition du dictionnaire le nom «hétérogénéité» est défini comme le «caractère *de ce qui est hétérogène c'est à dire composé d'éléments de nature différente. »*[1]

Ayant été pré-recrutée, j'ai très vite constaté la disparité des élèves dans une classe et j'ai été confrontée à la difficulté de gérer cette hétérogénéité. Lors de mon stage tutelle en école maternelle en classe de petite section, j'ai été frappée par la diversité du niveau de langage des élèves.

Le langage est un outil indispensable à tout individu pour *exprimer ou communiquer sa pensée.* L'école n'est pas à l'origine de cette compétence existante. En effet, c'est dans le milieu familial et dans l'environnement social que se manifestent les premières acquisitions du langage. Mais l'enseignant va prendre en compte ce savoir existant et son objectif sera de poursuivre cet apprentissage afin d'amener les élèves à maîtriser la langue orale et écrite. Cependant, il va se heurter aux inégalités langagières des élèves car ces derniers n'auront pas les mêmes compétences de langage pour communiquer.

Alors, comment gérer l'hétérogénéité des élèves en activité langage en maternelle ? Quels sont les moyens mis en œuvre pour réduire ces inégalités langagières entre élèves ?

Afin d'apporter des réponses à ces interrogations, je présenterai tout d'abord les diverses origines de l'hétérogénéité.

Ensuite, pour y répondre concrètement, j'essaierai de proposer une situation d'apprentissage en activité langage à l'école maternelle

Enfin, face aux résultats de cette séquence, j'expliquerai ma démarche en essayant d'analyser les réussites et les problèmes rencontrés.

[1] Dictionnaire Larousse, Bordas, 1998

1 - L’hétérogénéité dans les classes

1.1 – L’hétérogénéité d’hier à aujourd’hui

1.1.1 – Vers l’école de masse

- Du Moyen Age au XVIIIème siècle.

Au fil de l’histoire, l’école s’est organisée parallèlement au développement des Etats. Plus ceux-ci se structuraient et se centralisaient, plus ils avaient besoin d’individus sachant manier l’écrit. Ces lieux de formations spécialisés, uniques, encadrés et séparés furent les prémices de l’école. Au début de l’époque carolingienne, un réseau d’écoles s’est créé pour la formation des clercs qui n’étaient pas forcément des prêtres mais des hommes instruits que l’école formait professionnellement, intellectuellement et religieusement. Ce lieu de formation n’avait pas pour vocation d’enseigner à la masse populaire.

Avec l’essor des universités au XIIIème siècle, l’enseignement de masse ne cessa de s’accroître en France au point qu’au XVIIIème siècle, un individu sur quatre signait des registres paroissiaux.

1.1.2 – De l’école du peuple à l’école unique

A la fin du XIXème siècle, avec les lois Ferry, l’école était surtout celle de la masse populaire non fréquentée par les enfants de l’élite sociale. En effet, les niveaux d’enseignements restaient divergents. Afin de pallier cette diversité, l’Etat met en place, au début des années 1960, l’école dite unique. C’est un système éducatif homogène où tous les élèves, issus de tous les degrés de la société peuvent désormais fréquenter une même classe comme celle de la sixième par exemple. L’enseignement est commun. Cette homogénéisation du système correspond à vouloir mettre au même niveau scolaire l’ensemble des individus mais il faut prendre en compte les différences de la société française. Pour faire face à cette hétérogénéité sociale, il est mis en place des parcours adaptés. Par conséquent, l’école unique doit posséder en son sein, des niveaux, des classes et des parcours différents. En fait, elle reproduit en concentré le système de différenciation existant auparavant. L’avantage de cette école, c'est de déceler très rapidement les aptitudes de chacun et de pouvoir les orienter efficacement. C'est un système qui sacralise l’intellect de chacun sans se soucier des éléments

extra-scolaires qui favorisent telle ou telle volonté ou capacité. L'école sanctuaire peut-elle être séparée de la société ?

L'école ne doit plus être un sanctuaire mais elle doit se placer au cœur de la société. Elle tente de former et de faire évoluer des enfants issus de familles hétérogènes par leurs diversités

1.1.3 – L'évolution des dialectes régionaux

En 1870, la France a perdu la guerre face à la Prusse du Chancelier allemand Bismarck. Son territoire fut amputé de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine. Face à ce contexte pénible et traumatisant, l'objectif des gouvernements de la IIIème République fut de mobiliser et d'unifier le sentiment d'appartenance à la nation française.

Pour aller dans ce sens, les lois de Jules Ferry eurent comme objectifs non seulement de rendre l'école laïque, gratuite et obligatoire mais également de généraliser l'appartenance à une communauté. Les langues régionales et les patois locaux étaient des obstacles à cette uniformisation. Ils furent interdits.

Aujourd'hui, le contexte géopolitique étant radicalement différent, il existe une réhabilitation des dialectes régionaux. Les programmes officiels les définissent dès le cycle II. : « *Outre les principales langues étrangères enseignées en France, le choix de la langue peut s'ouvrir de manière privilégiée aux langues régionales…* »[2]

Cette diversité d'ordre général représente aujourd'hui la mosaïque scolaire. Ceci est particulièrement mis en lumière dans le domaine du langage oral. En effet, la langue est le premier reflet de la diversité culturelle.

[2] Ministère de l'éducation nationale : Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, Xo édition, 2002.

1.2 - L'hétérogénéité du langage

1.2.1 - Les enjeux de l'acquisition du langage

Selon les instructions officielles *« la langue nationale nous construit et nous réunit »*. Le langage oral est primordial pour engager l'enfant dans la voie de l'autonomie, de la socialisation et de la citoyenneté car «*un enfant qui ne peut y accéder ou qui y accède imparfaitement, est un enfant évincé, blessé, humilié et par conséquent exclu*[3] *»*. L'exclusion amène parfois des réactions agressives ou au contraire l'inverse. Le langage oral est donc l'une des priorités de l'école maternelle d'autant plus qu'elle accueille de plus en plus tôt les enfants. Le travail du langage ne peut être occasionnel et l'enseignant doit veiller avec rigueur à sa régularité. Dès la petite section, l'apprentissage de la langue orale doit être enseigné afin de préparer à la lecture et à l'écriture dès la grande section. Les programmes précisent les objectifs à atteindre en cycle 1:

**Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication.*

**Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : le langage en situation.*

**Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires.*

A l'école élémentaire, la maîtrise de la langue orale s'inscrit dans la continuité de l'école maternelle en renforçant les situations de communication qui structurent «*la vie de classe et celle de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun*[4] *»*. Ainsi dans les instructions officielles de l'école élémentaire, les objectifs sont les suivants:

- Cycle 2 et cycle 3

**Prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes* (temps d'échange, de débat)

**Entrer dans le dialogue didactique (relation maître - élève)*

**Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre.*

---

[3] Ministère de l'éducation nationale : Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, Xo édition, 2002.

[4] *Idem*

**Parler sur les images.*
**Structurer et augmenter le vocabulaire disponible.*
**Dire des textes.*

1.2.2 - Les différents niveaux de langage

Les enfants – en fonction de leurs expériences culturelles et physiologiques - arrivent à l'école avec des niveaux de langage très hétérogènes. En effet, le registre de langue chez certains élèves sera riche ou au contraire il sera restreint marqué par une pauvreté syntaxique ou lexicale. Par exemple, il peut exister une inégalité de langage entre un enfant francophone et non francophone. Pour ce dernier, il y aura des manques et cela nécessitera un apprentissage particulier comme le placement dans une classe non francophone pour rattraper le retard. Face à cette hétérogénéité, l'enseignant devra amener l'enfant, quelle que soit son histoire de vie, à prendre conscience du rôle du langage dans la vie à l'école. Il devra - aussi au sein de sa classe - élargir la maîtrise de la langue et la varier la plus possible à la fois comme langage de communication (c'est à dire privilégier les échanges verbaux entre adultes et enfants), de maîtrise des règles de fonctionnement et de la structuration de la pensée.

Pour faciliter la prise de parole, l'enseignant sera amené à proposer diverses mises en situation.

1.2.3 - Les diverses situations de langage

Comment « *créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal ?* Car *la maîtrise du langage oral est un droit pour chaque élève*[5]*.* »

En enseignant l'oral, le maître ne va pas seulement « faire parler l'enfant » mais il doit aussi enrichir les situations, les diversifier et les développer par des situations d'apprentissage riches d'interactions.

Il existe trois types de séquences d'apprentissage de langage oral à l'école maternelle :

[5] Ministère de l'éducation nationale : *Qu'apprend-on à l'Ecole Maternelle ? Les nouveaux programmes,* Xo édition, 2002.

- Les moments informels : *des situations individualisées.

Ce sont tous les moments de la journée tels que : le temps d'accueil, le passage aux toilettes, la collation, le lever de la sieste…. Ce sont des moments de communication, d'échanges entre l'enfant et l'adulte. Ces situations fortuites, spontanées paraissent indispensables pour solliciter des enfants « petits parleurs ».

* les conversations entre enfants.

Ce sont des situations très enrichissantes. Les enfants sont amenés à communiquer ensemble comme par exemple en récréation, aux coins jeux. C'est un excellent moyen pour l'enseignant de repérer la façon dont les élèves se situent dans le langage : (utilisation de la syntaxe et du vocabulaire).

- Les moments choisis : * Grand groupe.

Ce sont les rituels, et les moments de passage d'une activité à l'autre. On les définit comme des temps d'expression ou chaque élève est amené à discuter. Les discussions reposent la plupart du temps sur des sujets imprévus comme par exemple le quotidien des enfants.

- Les séquences de langage : *Petit groupe hétérogène ou homogène.

Ces situations langagières permettent un travail plus approfondi dans le domaine de la maîtrise de la langue. « *C'est un lieu privilégié d'interactions riches entre le pédagogue et les élèves, il est particulièrement favorable aux enfants en difficulté.* »[6] L'enseignant choisit de travailler un objectif selon les besoins des élèves. Cela peut être une activité visant le lexique ou la syntaxe. Ces situations sont organisées en petit groupe de langage et animées par l'enseignant.

Le langage oral n'est pas le seul caractère hétérogène d'une classe. Les différences cognitives, psychologiques, et socioculturelles font aussi parties de la diversité d'un public.

[6] Philippe Boisseau : Introduction à la pédagogie du langage maternelle, CNDDP Haute Normandie, 2001

1.3 - Les diverses origines de l'hétérogénéité

1.3.1 – les différences cognitives

Le terme cognitif signifie « *le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement opératoire, images mentales, modes de pensée, stratégies d'apprentissage. »*[7]

Jean Piaget, psychologue suisse (1896-1980) a défini la notion de développement des mécanismes cognitifs à travers un ensemble de stades. Le concept de stade est important car il permet de comprendre le développement des structures cognitives de l'enfant. Pour ce psychologue, la connaissance et le développement biologique sont étroitement associés.
Il distingue deux grandes formes d'intelligence :

- L'intelligence sensori-motrice, qui s'appuie sur la coordination générale des actions du sujet, se développe pendant les deux premières années de la vie. Elle ne fait intervenir ni langage, ni concept. C'est le premier stade : **le stade sensori-moteur.**

- L'intelligence verbale et réfléchie, qui correspond à la pensée, elle est définie en trois stades :

Le stade préopératoire - de 2 à 7 ans -

Il est caractérisé par l'avènement de la représentation et l'apparition du langage. Cette pensée est encore fortement égocentrique. L'enfant, au niveau de la représentation, confond les aspects subjectifs et les aspects objectifs de la réalité. Il apprend qu'autrui peut avoir un point de vue différent du sien.

Le stade des opérations concrètes - de 7 ans à 11-12 ans -

La pensée demeure encore très liée aux objets concrets. Les opérations mentales - comme classer, sérier, combiner - sont possibles mais seulement en présence d'objets.

Le stade des opérations abstraites - à partir de 12 ans – C'est la pensée proche de l'adulte. « *C'est la construction de la pensée hypothético-déductive qui permet de raisonner par l'abstraction. »*[8]

---

[7] Halina Przesmycki : *La pédagogie différenciée,* Hachette, 1991.
[8] *Idem*

L'ordre de succession et d'acquisition des stades de développement doivent être constant mais l'âge est relatif d'un enfant à l'autre. En effet, tous n'atteignent pas un même stade au même âge, il fluctue selon les individus. De plus, l'évolution des stades et les capacités mentales de chaque enfant évoluent à leur propre rythme parfois même avec des phases de latence ou de régression. Par exemple, dans une classe d'enfants de trois ans, des élèves sont au stade sensori-moteur alors que d'autres se situent en début ou en fin du stade des opérations préopératoires.

Ces différences cognitives entraînent des différences de stratégies d'appropriation du savoir, des modes de pensée et des modes de communication. En ce qui concerne l'appropriation du savoir, des individus font travailler davantage leur hémisphère droit du cerveau qui appartient au domaine du non verbal, du concret et de l'intuitif alors que d'autres utilisent davantage leur hémisphère gauche qui est celui du langage, de l'analyse et de l'abstrait.

Par conséquent, ce mode de fonctionnement entraîne la diversité des modes de pensées et des images mentales.

Celles – ci sont aussi sources d'hétérogénéité. Des élèves ont besoin d'une mémoire visuelle c'est à dire que pour apprendre et comprendre, ils font un schéma alors que d'autres ont une mémoire auditive, ils passent par la parole, la récitation pour appréhender une notion.

Par conséquent - sans pour autant utiliser ce type d'information pour classer ou trier les élèves – l'enseignant doit prendre en compte ce degré d'hétérogénéité dans une classe et d'organiser des situations pédagogiques les plus diversifiées possibles.

1.3.2 – Les différences psychologiques

Les différences psychologiques prennent en compte la motivation, le rythme, la volonté, l'attention, la curiosité des individus.

Halina Przesmycki, dans *La pédagogie différenciée, Hachette, 1991*, définit la motivation comme le désir d'agir et d'apprendre. Elle précise que la motivation diffère selon les élèves en raison du sens que l'élève trouve à son apprentissage, au besoin et au plaisir qu'il ressent à le faire et à l'énergie qu'il dispose. Cette diversité de la motivation des élèves à travailler peut dépendre du contexte familial dans lequel ils vivent. En effet, des élèves seront motivés par le travail s'ils ont un ou des référents familiaux qui éprouvent eux aussi un intérêt à l'apprentissage. D'autres, au contraire, seront découragés, démotivés ou surmenés si

la famille surestime trop leurs possibilités. Quant aux élèves issus de milieux défavorisés dont les parents sont touchés très souvent par le chômage, il sera plus difficile pour ces enfants de se motiver pour le travail - Ceci n'étant pas une généralité - car l'image de la famille oriente souvent les attitudes à l'égard de l'école.

L'hétérogénéité des rythmes est aussi à prendre en compte. Certains élèves seront plus lents ou plus rapides que d'autres pendant les processus d'apprentissage.

L'image de soi est aussi un facteur de diversité. En effet, certains ont confiance en eux, d'autres au contraire se dévalorisent face aux autres.

L'enseignant doit tenir compte de ces différences psychologiques car elles font parties de l'hétérogénéité d'une classe mais il doit aussi prendre en compte les différences socioculturelles.

1.3.3 – Les différences socioculturelles

C'est un facteur à ne pas négliger. Les différences socioculturelles regroupent l'ensemble « *des cultures, des croyances »* [9] et le mode de vie des familles.

Les diversités des cultures, des croyances, des valeurs morales conditionnées par la famille se répercutent sur l'attitude des élèves en classe.

Le contexte familial est aussi à l'origine des différences socioculturelles. Selon la psychologie sociale il existe trois types d'éducation que l'on peut donner à l'enfant :

Le cadre souple : Les règles de la famille sont énoncées et expliquées à l'enfant. Il peut discuter et contester les règles. La famille lui donne des responsabilités et lui laisse prendre des initiatives.

Le cadre rigide : Les règles ne sont ni énoncées ni discutées. L'enfant doit se soumettre aux lois de la famille.

Le cadre incohérent : Les règles ne sont pas expliquées clairement. Il n'y a pas de limites précises.

Halina Przesmycki, dans *La pédagogie différenciée, Hachette, 1991*, précise que d'après le psychologue Jacques Lautrey, le développement de l'enfant peut-être influencé par les diverses éducations parentales et tout autant par l'institution scolaire.
Comme je l'ai précisé dans le paragraphe « les différences psychologiques », le statut professionnel et les revenus des parents peuvent aussi engendrer des inégalités entre élèves.

---

[9] Halina Przesmycki : *La pédagogie différenciée,* Hachette, 1991.

Face à ces diversités d'ordre cognitive, psychologique, socioculturelle et langagière, l'enseignant peut apporter une solution par la pédagogie différenciée.

1.4 – La pédagogie différenciée pour gérer l'hétérogénéité

1.4.1 - La pédagogie différenciée

- Définition

Pour remédier aux inégalités scolaires engendrées par ces hétérogénéités, la pédagogie différenciée peut apporter des réponses. « *Elle se définit comme une pédagogie individualisée, variée qui propose un éventail de démarches.*[10] » Elle apparaît comme l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves.

- historique

Cette pédagogie n'est pas nouvelle puisque tout au long de l'histoire, les enseignants la pratiquaient dans leur classe. Par exemple, au XIX siècle jusqu'à la mise en place de l'école unique, l'école du peuple regroupait plusieurs classes d'âge dans une seule classe. Ainsi l'enseignant était obligé de différencier sa pédagogie à cause de l'hétérogénéité des âges et des compétences. Mais aussi, le système éducatif ségrégatif différenciait deux types d'enseignement : le premier était basé sur une pédagogie destinée à former des élèves à un enseignement court (l'école du peuple) alors que le second était destiné à former des élèves à un enseignement long (l'école de la bourgeoisie). C'est la première différenciation qui perdurera jusqu'à la guerre de 1939-1945.

Dès 1959, "*la différenciation va apparaître plus comme l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves que comme l'adaptation des élèves aux exigences des objectifs socio-économiques. Il faudra attendre 1980 pour voir émerger progressivement et être prise en compte officiellement cette nouvelle différenciation de la pédagogie.*"[11] L'institut national de recherche pédagogique (INRP) dirigé par des universitaires comme Philippe Meirieu a mené des études approfondies sur la pédagogie différenciée.

Dans *l'école mode d'emploi*, Philippe Meirieu propose de différencier la pédagogie en suivant une démarche précise pour la réussite de sa mise en place.

---

[10] Halina Przesmycki : *La pédagogie différenciée,* Hachette, 1991.

[11] Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan université, 1994

1.4.2 - Les dispositifs de cette pédagogie

- Définir les objectifs du savoir.

Lorsque l'enseignant met en place une situation d'apprentissage, il devra définir un objectif précis. Il gardera le même objectif pour tous les élèves car la pédagogie différenciée ne veut pas dire objectifs différenciés. En effet, tous les élèves ont droit au même savoir, diversifier les objectifs seraient accentuer les distinctions. Par contre, lorsque l'objectif est défini en fonction des besoins des élèves, l'enseignant peut proposer divers chemins pour l'atteindre en mettant en place des sous objectifs.

- Les évaluations.

Philippe Meirieu précise que ce sont les éléments essentiels de la pédagogie différenciée.

L'évaluation diagnostique : avant tout apprentissage, l'enseignant établit un premier diagnostic pour connaître les compétences acquises, les compétences en cours d'acquisition et les compétences non acquises. Cette évaluation détermine les besoins de chacun. A partir des résultats obtenus, l'enseignant pourra construire une démarche en différenciant les contenus et les processus.

L'évaluation formative : Elle intervient en cours d'apprentissage. Philippe Meirieu en donne une définition dans son ouvrage *L'école mode d'emploi* : « *Elle a pour objectif d'observer les points qui bloquent, les outils qui fonctionnent comme obstacles, les situations qui handicapent l'élève…C'est elle qui, en cours de route suggère que l'on s'arrête un moment pour observer plus particulièrement tel point ou, au contraire, propose un raccourci plus attrayant*. »

L'évaluation sommative : Elle intervient en fin d'apprentissage. Elle permet de mesurer les acquis. A partir des réponses erronées ou non, l'enseignant pourra proposer des exercices différenciés. « *Elle est donc, elle aussi, un outil précieux de différenciation*[12]. »

[12] Philippe Meirieu : *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF, 1989

- Différencier les contenus.

Les contenus peuvent être différents selon les compétences à acquérir. C'est l'évaluation diagnostique qui définit la répartition des élèves selon les connaissances à atteindre, à renforcer ou à approfondir.

- Varier les situations d'apprentissage.

La diversité des situations d'apprentissage fait partie de la différenciation pédagogique.

La situation collective : elle s'effectue en cours magistral. L'enseignant transmet un savoir aux élèves que ces derniers doivent s'approprier par «*une activité intellectuelle individuelle*[13]. » Le rôle de l'élève sera d'écouter, de noter, d'être attentif.

La situation en petit groupe : c'est une activité dirigée. Le travail en groupe permet à chaque élève de s'exprimer. Il paraît aussi plus sécurisant pour des élèves timides. C'est un cadre plus souple car les élèves peuvent discuter librement, se déplacer à leur convenance et organiser l'espace autrement. Il existe deux types de groupe :

Le petit groupe hétérogène : Il rassemble un public divers.

Le petit groupe de besoin : Il a une fonction préventive pour prévenir un échec ou remédier à des difficultés. On regroupe plusieurs élèves ayant le même besoin.

La situation individualisée : c'est une activité libre. L'enseignant propose un thème de travail et l'élève participe seul à la construction de son savoir selon trois objectifs : apprendre à rechercher, à s'évaluer et à communiquer ses résultats.

Cette pédagogie peut être mise en place de la maternelle à l'université mais sa «*mise en œuvre exige de la rigueur*[14]». En effet, le bon fonctionnement de cette pédagogie doit être accompagné de règles précises définissant les comportements, les droits et les devoirs de chaque élève.

1.5 – La réponse de l'institution scolaire pour gérer l'hétérogénéité

1.5.1 – Les cycles à l'école

- Les objectifs.

Le cycle donne l'image d'une évolution articulée dans une structure d'ensemble.

[13] Philippe Meirieu : *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF, 1989

[14] Halina Przesmycki : *La pédagogie différenciée,* Hachette, 1991.

La loi d'orientation de 1989 définit les grands axes de la politique pour l'école. L'objectif des cycles est de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. (les parcours, les rythmes et les spécificités de chacun)

Les programmes ne se définissent plus en terme de contenus à atteindre mais de compétences à acquérir. Les compétences se veulent plus respectueuses du rythme des élèves grâce à une articulation plus souple

1.5.2 – Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

- Son rôle

Face à des élèves en grandes difficultés scolaires l'école peut apporter des réponses.

Le RASED (Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) s'adresse à tous les enfants scolarisés à l'école maternelle et élémentaire.

"C'est dans le cadre d'une concertation organisée dans le conseil des maîtres de cycle que s'effectue le choix des modalités d'aide.[15]"

En liaison avec la famille, le réseau contribue à prévenir, à réduire les difficultés éprouvées par les élèves. L'intervention de personnels spécialisés se fait à l'école durant le temps scolaire.

Cet aperçu concernant l'hétérogénéité m'a permis de fixer les axes sur lesquels je me suis appuyée pour mener une séquence d'apprentissage en langage oral en classe de petite et moyenne section.

[15] Circ.n°2002-113 du 30avril 2002 - B.O. n°19 du 19 mai 2002.

2 - La gestion de l'hétérogénéité en activité langage

2.1 – La présentation de l'atelier langage

2.1.1 – La présentation

Mon premier stage en responsabilité s'est déroulé à l'école maternelle en cycle 1. J'avais une classe de 18 élèves : 14 moyens et 4 petits.

L'école dans laquelle j'ai enseigné est classée en zone d'éducation prioritaire (ZEP) J'étais confrontée à un public très hétérogène : de nombreuses cultures différentes et une grande difficulté à parler la langue française.

Pendant les trois semaines de stage, j'ai mis en place une séquence d'apprentissage se composant de quatre séances sur une activité langagière en classe de petite et moyenne section. Ces séances avaient lieu tous les matins en atelier dirigé.

2.1.2 – L' organisation des séances

La séance initiale avait pour objectif d'évaluer les élèves en langage oral.

La deuxième séance devait remédier aux difficultés des élèves en langage.

La troisième séance était consacrée à un réinvestissement du savoir.

La quatrième séance était une évaluation formative pour s'assurer si les élèves avaient atteint l'objectif de la séquence.

Chaque semaine quatre ateliers étaient présentés aux élèves. Je dirigeais l'atelier langage. L'atelier d'arts visuels était surveillé par l'ATSEM (agent territorial spécialisé de l'école maternelle). Le troisième et le quatrième atelier fonctionnaient en autonomie. Ces deux derniers variaient selon les semaines, ils pouvaient être du découpage, de la manipulation, un jeu au coin cuisine ou au coin construction.

Les ateliers duraient 20 à 25 minutes. Les élèves étaient répartis par quatre ou cinq dans quatre groupes et ils devaient connaître les pratiques de l'ensemble des ateliers durant chacune des trois semaines.

2.1.*3 - Les objectifs*

Le premier objectif était d'évaluer et d'identifier les difficultés des élèves. Une grille d'évaluation permettait "de *prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève* "[16]. A partir du constat de l'évaluation diagnostique, je définissais leur insuffisance et l'objectif des trois séances suivantes dont le contenu était de «comprendre *une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire* »[17] et plus particulièrement d'amener les élèves à savoir remettre en ordre une série d'illustrations relatives à une histoire ce qui était aussi un travail sur la structuration du temps.

Afin de gérer au mieux l'hétérogénéité en activité langage, j'optais pour le travail en petit groupe afin de permettre à chacun de pouvoir s'exprimer.

1 2.2 - L'évaluation du groupe-classe en première séance

2.2.1 - La première séance

Tout d'abord, comme je le précisais dans les objectifs, il était nécessaire d'évaluer le groupe- classe sur leurs acquis langagiers afin de travailler selon la nécessité et le niveau de chacun. Pour évaluer les élèves dans les meilleures conditions - car il m'était impossible d'évaluer le groupe- classe dans son ensemble - et surtout pour pouvoir prendre en compte leur propos, je divisais la classe en groupes hétérogènes composés de quatre ou cinq élèves. Le travail en petit groupe et son hétérogénéité a facilité et enrichi l'échange. Dans la majorité des cas, je constatais par exemple que ceux qui peinaient à participer étaient dynamisés par ceux qui communiquaient aisément.

Nous étions installés dans le coin bibliothèque de la classe pour travailler en petit groupe autour d'un album *Dors bien, ours brun !*[18]

[16] Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend – on à l'école maternelle* ? , cndp /xo Editions, 2002. (p 91)
[17] Chantal Mettoudi et Alain Yaïche, *Travailler par cycle en français,* Hachette Education, 2003. (p 64)
[18] Karma Wilson et Jane Chapman, *Dors bien, ours brun ! ,* Milan, 2002

Les élèves étaient assis sur une banquette. Le livre était posé sur une table et j'étais assise en face d'eux pour pouvoir visualiser l'ensemble de la classe et manipuler le livre lorsque cela était nécessaire. J'avais à ma disposition une fiche d'évaluation diagnostique pour chaque élève et un dictaphone.

L'annexe 1 présentait la fiche d'évaluation que j'utilisais pour évaluer les élèves.
Elle s'érigeait sous forme d'un tableau à double entrée avec les compétences visées qui étaient les suivantes :

Premièrement, les élèves étaient évalués sur la syntaxe, le lexique, leur participation et leur comportement dans le groupe. Ils devaient aussi savoir répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre, savoir participer à un échange collectif et savoir observer des images : ce sont les compétences de communication.
Deuxièmement, le langage d'évocation – inventer une courte histoire - fut aussi une compétence à acquérir.

Toutes ces compétences évaluées participent à la maîtrise progressive du langage oral à acquérir en fin d'école maternelle.

<u>2.2.2 - Le déroulement de la première séance</u>

Les élèves découvrirent la première couverture du livre, ils agissaient spontanément pour raconter ce qu'ils voyaient. Ensuite, pour enrichir leurs récits, j'intervenais en posant des questions précises portant sur la description et l'analyse de l'image.

La page suivante était une transcription écrite d'un groupe en activité langage lors de l'évaluation diagnostique. Ce groupe se composait de quatre élèves de niveaux de langage disparates.

En effet, je pouvais constater que l'élève D répondait seulement par des mots phrases tout au long du dialogue et qu'il n'avait pas encore acquis certaines compétences comme : "Répondre par une phrase simple" ou "de manifester une bonne écoute des autres enfants." Cet élève devra bénéficier d'une aide dans ce domaine de compétences. Contrairement à l'élève D, l'élève M et C savaient faire des phrases complexes en utilisant des connecteurs logiques comme «parce que, car » et ils utilisaient également les temps futur et conditionnel.

Pour ces élèves, il faudrait approfondir davantage ces compétences en introduisant le passé pour raconter des événements. Malgré mes sollicitations, l'élève S n'était jamais intervenu dans la conversation.

Support : *dors bien, ours brun* ! de Karma Wilson et Jane Chapman

Extrait d'un dialogue d'un groupe de langage. Evaluation diagnostique.

Maîtresse : « Que voyez-vous sur l'illustration ? »

Elève D : « une ours. »

Elève M : « Non, c'est, un ours. »

Maîtresse : « Que voyez-vous ? Il n'y a pas que l'ours ? »

Elève C : « Il y a aussi un écureuil. »

Maîtresse : « Etes-vous sûrs que c'est un écureuil ? »

Elève M : « Non, c'est un hamster, j'en ai un à la maison. »

Maîtresse : « Où est-il ce hamster ? » ;

Je me tourne en direction de l'élève S. Mais il ne répond pas

Elève D : « Dans le dos du ours »

Elève C « Oui, il est sur le dos de l'ours »

Elève M : « Il y a aussi des feuilles, un verre, une serviette par terre »

Maîtresse : « C'est très bien M, mais que pourraient –ils faire ces animaux avec tous ces objets ? »

Elève M : « Ils pourraient manger. »

Elève C : « L'ours, il dort. »

Maîtresse : « Oui, l'ours il dort. »

Elève C : « Comme nous à l'école.»

Maîtresse : « Oui ! A l'école tu dors pendant la sieste. Que peut-il se passer si l'ours se réveille ?»

Je me tourne en direction de l'élève S. Mais il ne répond toujours pas.

Elève M : « L'ours a des griffes, il pourrait se réveiller et manger les animaux. »

Maîtresse : « Et toi D, qu'en penses-tu ? »

Elève D : « J'sais pas. »

Elève C : « L'ours il dit «je pourrais peut-être manger ces animaux là ! » »

Maîtresse : « Pourquoi ? »

Elève C : « Parce qu'il à faim. »

Elève D : « Griffer.»

Maîtresse : « C'est bien D, l'ours pourrait les griffer »

Je leur présentais le livre en seconde partie de travail. Ils étaient évalués sur leurs capacités à émettre des hypothèses. Sans tourner les pages les unes à la suite des autres, un temps était marqué à chaque représentation afin de faire émerger chez eux différentes hypothèses pour imaginer le fil de l'histoire. Les réponses étaient très diverses. Les élèves, ne pouvant pas construire une phrase, tentaient par des groupes de mots - comme "ours - manger écureuil "signifiant que "l'ours va peut-être manger l'écureuil" – à se faire comprendre et à deviner la suite de l'histoire.

2.2.3 - Les résultats de cette séance

Mes propres difficultés résidaient dans le fait de remplir les fiches d'évaluation simultanément aux interventions des élèves. En effet, les échanges étaient parfois trop rapides. Si je faisais répéter un élève parce que j'avais mal entendu sa réponse, il n'osait plus répéter ou un autre répondait à sa place. Au cours de la semaine, pour prendre en compte tout ce qui avait été dit, je changeais l'organisation de l'évaluation. Dès lors, je ne remplissais qu'une partie des fiches des groupes. Premièrement, je me concentrais davantage sur les élèves en difficulté, et ainsi j'avais le temps entre chaque prise de parole de bien prendre en compte leurs interventions et leurs comportements.

Deuxièmement, le dictaphone me servait à bien évaluer les élèves qui n'avaient aucune difficulté à prendre la parole car en reconnaissant leur voix, je remplissais la grille facilement.

Face à cette classe hétérogène, je décidais de mettre en place des groupes de besoin afin de les aider dans la maîtrise de la langue.

1 2.3 - La remédiation aux difficultés en deuxième séance

2.3.1 - Le constat de l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique de la langue orale des élèves permettait de vérifier les acquis et les compétences en cours d'acquisition. Lors de cette évaluation, certains avaient des difficultés pour expliquer la continuité de l'histoire de *Dors bien, ours brun !* avec leurs propres mots. Face à ce constat, je mettais en place des groupes de besoin. Un objectif leur fut attribué mais avec des compétences différentes à acquérir. Celui-ci consistait à remettre en

ordre des images séquentielles de cette histoire. Cette reconstitution imagière semblait être un excellent outil pédagogique. Elle permit d'introduire les notions de logique chronologique et de structuration du temps.

Depuis le mois de septembre, les élèves avaient eu l'habitude de travailler au sein d'un même groupe. Afin de rompre cela, lors de la présentation des ateliers en deuxième semaine, j'ai dû leur expliquer qu'ils devaient changer de groupe. Sans heurts particuliers les élèves se sont très vite adaptés à la nouvelle organisation.

2.3.2- Le déroulement de la deuxième séance

Tous les groupes travaillaient sur le même l'album *le Noël de Lili*.[19]
Ils avaient à leur disposition des photocopies de l'histoire de Lili et des petites images.

Les images correspondaient aux besoins de Lili lors d'une journée hivernale – la prise de son petit déjeuner, sa tenue vestimentaire en temps de neige ou ce qu'elle devait accrocher à son sapin de noël quand elle rentrait de sa promenade - A chaque illustration, les élèves choisissaient des images photocopiées et prédécoupées en fonction des besoins de Lili.

A la suite de ce travail, les élèves avaient cinq illustrations de l'histoire de Lili dans le désordre, ils devaient retrouver la suite logique de ces images. Ce fut un premier travail sur la remise en ordre d'images séquentielles.

Comme je l'ai précisé précédemment, les élèves étudiaient par groupe selon leur besoin.

Le premier groupe travaillait sur la justification d'hypothèses en essayant d'employer des connecteurs logiques comme «car», «parce que»…et d'utiliser les temps futur et passé dans leurs phrases.

Par exemple, je posais la question : « Que va-t-il se passer si Lili enlève ses gants ? »
La réponse donnée par les élèves : « Si Lili enlève ses gants, elle **aura** froid aux mains **parce que** la neige, c'est froid. »

Le deuxième groupe avait comme consigne de passer de la phrase simple à la phrase complexe. La page suivante était un extrait d'une transcription orale du deuxième groupe. Ils travaillèrent sur le connecteur logique : «parce que» et «car». Les questions commençant par «pourquoi» avaient pour objectif de conduire les élèves à utiliser des connecteurs logiques.

[19] Stéphanie Blake, *Le Noël de Lili, Ecole des Loisirs, 1997.*

Le troisième groupe devait essayer de passer du groupe de mots à la phrase simple. L'élève devait formuler une phrase simple à la question suivante : « Que vois-tu sur cette image ? »

La Réponse donnée fut : « lit, chaise, caillou ». Devant la difficulté d'obtenir des réponses satisfaisantes, je formulais les phrases que je souhaitais entendre produire. Ainsi, ils répétaient lentement afin d'assimiler la construction des phrases. Au bout des trois semaines, pendant la collation, certains de ces élèves réussissaient à produire des phrases simples pour demander un verre de lait ou un biscuit. Ce résultat fut encourageant.

Le quatrième groupe était le plus difficile à gérer car les élèves ne participaient pas ou peu. Ils s'exprimaient essentiellement par leur langue maternelle – la langue turque pour la plupart -Ces élèves devaient acquérir les compétences de communication et apprendre la langue française. Je montrais des objets dans la classe comme une table ou une chaise en leur demandant de répéter les mots associés. La mémorisation de ces différents mots fut assez rapide en fonction des exemples choisis concrètement dans l'environnement de la classe.

2 Support : *le Noël de Lili*

Extrait d'un dialogue d'un groupe de besoin de quatre élèves. Ce jour là ils n'étaient que trois, il y avait un absent.

Maîtresse : « Que voyez--vous sur cette illustration ? »
Elève L : « Je vois Lili. »
Elève G : « Lili, elle s'habille pour sortir. »
Maîtresse : « Oui, et que met-elle pour sortir ? »
Elève L : « Elle met des gants. »
Maîtresse : « Pourquoi met–elle des gants ? »
Elève B : « Elle met des gants parque il fait froid, dehors.
Maîtresse : « C'est bien, mais on ne dit pas parque mais parce que, répète B s'il te plaît »
Elève B : « Parce qu'il fait froid.»
Maîtresse : « Bien B.Et que prend Lili dans son coffre à jouet ? »
Elève L : « Elle prend un jouet, son nounours. »
Elève B : « Elle prend une voiture. »
Elève G : « Une luge. »
Maîtresse : « Oui, mais fais une phrase s'il te plaît.»
Elève G : « Elle prend sa luge. »
Maîtresse : « Pourquoi prend t-elle sa luge ?
Elève G : « Parce qu'il y a de la neige. »
Maîtresse : « Et vous avez-vous une luge à l'école ? »
Elève L : « Non, car il n'y a pas de neige. »
Elève B : « J'ai pas de luge à la maison y a pas de neige. »
Maîtresse : « Je n'ai pas de luge parce qu'il n'y a pas de neige. »
Elève B : « Parce qu'il n'y a pas de neige. »

2.3.3 - Les résultats de cette séance

En général, tous les groupes ont su placer les images correspondantes aux illustrations. Par exemple, pour le petit déjeuner de Lili, les élèves n'hésitèrent pas à rechercher les images de céréales, de lait, de tartines ou de gâteaux. Chacun racontait sa prise de déjeuner personnelle et cela engendrait de nombreuses communications et d'échanges d'idées. Même pour le groupe qui parlait peu, ils savaient se faire comprendre par l'utilisation de mots - phrases.

Cependant, la remise en ordre de l'histoire fut plus fastidieuse pour certains groupes. En effet, les deux groupes de langage de niveau faible n'ont pas eu le temps de travailler sur la logique ; seule la construction de phrases simples ou l'appréhension du vocabulaire furent mes objectifs. Par conséquent, ils auront un retard à rattraper en groupe collectif.

Comme chaque groupe avait avancé à leur propre rythme, il était important de faire une synthèse de cette remise en ordre d'images en groupe collectif afin de permettre aux élèves peu expressifs de rattraper leur retard.

3 2.4. - Réinvestissement et évaluation individuelle

2.4.1 - Le réinvestissement en troisième séance

A la fin de la deuxième semaine lorsque tous les groupes étaient passés à l'atelier dirigé de langage, je décidais que les élèves allaient travailler en groupe collectif pendant une séance de regroupement de manière à ce que tous les groupes homogènes puissent confronter leur histoire sur *Le Noël de Lili.* Je présentais les illustrations au tableau et les élèves devaient retrouver l'ordre de l'histoire en expliquant leur choix. C'était un travail de réinvestissement du savoir de chaque groupe.

Le travail en groupe collectif fut assez difficile à gérer surtout dans le domaine de l'activité langage : car les élèves sans difficultés particulières d'élocution monopolisaient trop souvent la parole. De plus, les élèves, qui avaient le plus de besoin, s'effaçaient dans la masse du groupe-classe. J'essayais à plusieurs reprises de les solliciter mais ils étaient très souvent interrompus par des élèves qui ne saisissaient pas le véritable sens de mes initiatives. Le

respect de l’autre – ne pas couper la parole - restait un comportement à acquérir pour la plupart.

Ce long travail sur le langage méritait une évaluation formative individuelle afin de vérifier le savoir consistant à la remise en ordre des images séquentielles du *Noël de Lili*.

2.4.2 – L’évaluation individuelle en quatrième séance

La troisième semaine fut consacrée à l'évaluation formative. En effet, je devais évaluer ce qu'ils avaient retenu lors de la deuxième et la troisième séance. Un travail "écrit" individuel restait à faire. L'annexe 2 présentait le travail demandé : cinq images de l'histoire de Lili étaient dans le désordre et les élèves devaient les remettre en ordre en essayant de raconter cette histoire avec leurs propres mots.

Les élèves ne travaillaient plus en groupe de besoin, mais ils étaient placés de retour par petit groupe hétérogène en travaillant seuls.

Pour commencer et à tour de rôle, ils devaient décrire les images, les découper et les remettre dans le bon ordre. Je leur demandais ensuite de me raconter l'histoire de Lili et s'il existait une erreur dans la logique de l’histoire, je leur demandais de préciser ce choix. Dès l’explication de leur raisonnement, ils comprenaient très vite leur erreur et la rectifiaient aussitôt.

Ils pouvaient coller les images sur leur feuille dès lors qu’elles étaient placées dans le bon ordre.

2.4.3 – Les résultats de l’évaluation formative

L’évaluation finale des travaux des élèves permettait de me rendre compte que la plupart des élèves avaient réussi à ranger l’histoire de Lili dans le bon ordre lorsque j’étais avec eux en atelier. Cependant, pendant la phase de travail individuel - le collage - certains élèves avaient inversé des images. Par conséquent, Le résultat final n’était pas exactement le reflet du travail qu’ils avaient fourni. Etait-ce dû aux nombres d’images trop importantes à remettre dans l’ordre ? A la baisse d’attention ? A une mauvaise compréhension de la consigne ?

Il faut noter que les élèves qui maîtrisaient peu le langage oral avaient su décrire - par des phrases simples ou des mots - l’histoire de Lili, mais ils ne savaient pas retrouver entièrement la suite logique de l’histoire (seulement deux images sur cinq). Ce comportement

était tout à fait normal car j'avais insisté - pendant la phase de besoin - pour ces élèves à oser prendre la parole et à utiliser des mots - phrases pour s'exprimer.

Deux séances supplémentaires sur la suite logique d'une histoire seraient bénéfiques pour ces élèves.

3 - Analyse de ma démarche pédagogique

3.1 - Analyse pédagogique

3.1.1 – Quels types de groupes favorisés ?

Dans la gestion de l'hétérogénéité de la langue, le groupe collectif n'est pas le dispositif le plus adapté. Il comporte trois inconvénients majeurs :

Premièrement, en raison du nombre d'élèves, la prise de parole par chacun d'eux est pratiquement impossible.

Deuxièmement, il s'avère que ce sont toujours les mêmes élèves qui prennent la parole comme le formule très bien Laurence Lentin : *« Ce sont toujours les mêmes enfants qui parlent et les mêmes qui ne prennent pas part à la conversation pour divers motifs : timidité, angoisse… provoquées par la présence des autres enfants et (ou) de la maîtresse. »*[20]

Troisièmement, le peu de temps imparti à chacun exclut les échanges langagiers riches. Laurence Lentin précise : *« L'enseignant ne parviendra pas à un contrôle total, à l'observation complète de chaque enfant. Il y a un minimum d'efficacité dans un exercice collectif de langage. »*[21]

Cependant, le dispositif collectif revêt en soi un avantage particulier. Il correspond à une phase d'apprentissage concernant la construction des règles de communication entre individus : les élèves apprennent à prendre en compte la parole de l'autre et à percevoir la notion du respect d'autrui.

Définissant le groupe collectif comme étant un problème très spécifique en activité langage, j'ai constaté que seule la mise en place de petits groupes hétérogènes sont plus adaptés pour ce travail. Selon un article paru dans la revue « *Animation et Education n°162, Mai-juin 2001* », ces petits groupes favorisent les plus faibles en langage car ils sont tirés vers le haut par les « grands parleurs ». Ils progressent ainsi plus rapidement. Il est reconnu que la diversité du public enrichit les interactions.

Cependant, il existe une incommodité constatée pendant l'évaluation diagnostique. Des élèves comme S n'ont pas bénéficié de ce dispositif à cause de leur timidité. Ils étaient encore plus en retrait dans ce petit groupe hétérogène.

---

[20] Laurence Lentin, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans,* Edition ESF, 1970.
[21] *Idem*

Pour une gestion de l'hétérogénéité plus efficace, il me semble que l'utilisation du groupe de besoin peut être une solution. Ce groupement ne doit pas être systématique à chaque apprentissage et pour toutes les disciplines sinon comme le précise Marie Duru-Bellat : « *L'élève faible étant identifié comme un enfant à problèmes, le maître s'attend de sa part à des performances moindres et l'élève lui-même perd confiance en ces propres capacités.* » [22] Cependant, ce dispositif peut être utile et même nécessaire pour des élèves, comme D, rencontrant des difficultés dans un domaine d'apprentissage. Pour ne pas créer de clivage dans la classe, l'enseignant peut expliquer aux élèves et aux parents pourquoi il met en place ce type de démarche et ce qu'il en attend.

3.1.2 - Quelles pédagogies adaptées ?

Pour gérer l'hétérogénéité, on ne peut pas toujours utiliser la pédagogie différenciée. En effet : *« si l'on ne propose à chaque élève que des outils et des situations correspondants à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail, l'on peut contribuer à l'enfermer dans des formes de pensées précisément définies, le rendant intolérant à toutes autres méthodes. »*[23]

Je rejoins l'idée de Philippe Meirieu. Si l'on enferme un élève dans une seule méthode d'apprentissage, il n'évoluera pas, il ne sera ni curieux ni attiré par d'autres démarches. Par contre si l'enseignant diversifie sa pédagogie, il rendra capable l'élève d'évoluer, de s'adapter et d'accepter d'autres méthodes pour le rendre autonome dans ses apprentissages. Philippe Meirieu ajoute que : "*Si l'on alterne des temps d'informations collectives avec des temps de travail personnel et de mise en groupe, chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé... car dès que l'on introduit dans les pratiques pédagogiques de la "flexibilité", l'on multiplie les chances de réussite, puisque qu'on l'offre aux apprenants une palette de propositions et de stimulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie.*"[24]

Il est donc souhaitable d'organiser des séquences en utilisant non pas une pédagogie mais des pédagogies. C'est à dire alterner les moments de pédagogie transmissive, de pédagogie différenciée ou de pédagogie de contrat afin que chaque élève puisse s'épanouir.

---

[22] Marie Duru-Bellat *JDI n°7 de mars 1999*

[23] Philippe Meirieu : *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF, 1989

[24] idem

Les dispositifs pédagogiques ne sont pas les seuls éléments à mettre en place dans la classe. L'étude des conduites des élèves permet à l'enseignant d'avancer pour gérer l'hétérogénéité des élèves.

3.2 – Analyse didactique.

3.2.1 – Comment évaluer un élève qui ne parle pas ?

Lors de l'évaluation diagnostique en petit groupe hétérogène, j'ai constaté que l'élève S ne s'était pas exprimé pendant toute la durée de la séance. Je l'ai très peu sollicité durant l'évaluation car mon objectif était de discerner les capacités d'expression de chacun.
Comment évaluer le cas de S ? Quelles étaient ses compétences acquises en langage ? Dans quel groupe de besoin l'intégrer puisque je ne l'avais pas entendu parler ? Le mettais - je dans un groupe avec des élèves en difficultés langagières ou au contraire avec des élèves sans difficultés majeures ?

L'évaluation de cet élève s'était donc produite à certains moment de la journée au cours de situations d'apprentissage. Ayant des difficultés d'élocution et de communication, j'ai choisi de le mettre avec un groupe qui n'avait pas acquis les bases de la langue française ce qui n'était peut-être pas le meilleur choix.

3.2.2 - Quelle situation proposée en classe ?

***Pourquoi l'élève S ne s'est - il pas exprimé en petit groupe** ?

Philippe Meirieu explique que : « *la diminution des effectifs, l'individualisation des procédures sont présentées comme des moyens efficaces de lutte contre la ségrégation scolaire. Or dans l'état actuel des pratiques pédagogiques, les choses apparaissent plus complexes : il n'est pas certain que des groupes plus petits … bénéficient aux élèves issus des milieux sociaux moins favorisés, peut-être même s'y sentent-ils moins à l'aise ? … Les situations impositives collectives créent une distance qui sécurise en quelque sorte les enfants effrayés par le contact direct avec l'enseignant. »*[25] Je partage l'idée de Philippe Meirieu car c'est peut-être l'une des réponses à la question que je me pose à propos de S sur son mutisme en petit groupe. En effet, j'ai constaté que cet élève qui était plutôt introverti en petit groupe,

[25] Philippe Meirieu : *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF, 1989

l'était beaucoup moins en grand groupe. Chaque jour, lors des rituels en groupe collectif, il participait spontanément et activement.

Par conséquent, je remarque que le petit groupe peut intimider davantage des élèves et même parfois produire l'effet inverse à celui attendu.

En outre, je me pose la question de savoir pourquoi les petits groupes ne bénéficient pas aux élèves issus des milieux sociaux moins favorisés. J'ai trouvé une réponse à cette question dans l'ouvrage de Philippe Perrenoud qui explique «*qu'une pédagogie autoritaire peut-être un facteur de sécurité et de protection pour les moins favorisés…Les parents de classes populaires sont attachés à un certain autoritarisme et qualifient souvent de laxisme la volonté d'écouter les enfants ...De façon générale, une classe où les différences sont exprimées et gérées sur le mode de la communication et de l'animation ou les enfants issus des classes sociales privilégiées sont plus à l'aise. Ces affirmations mériteraient mille nuances. »*[26] Je suis d'accord avec lui lorsqu'il précise que « ces *affirmations mériteraient mille nuances »* car je ne pense pas que l'appartenance à une classe sociale détermine systématiquement les différentes attitudes des élèves selon les groupes de travail.

***Quelle situation proposée pour évaluer un élève en langage si le petit groupe ne lui convient pas ?**

Pour essayer de remédier au problème rencontré avec S et pour ne pas refaire la même erreur, j'ai mis en place en cycle II, des petits groupes avec un effectif d'élèves plus important. Mais le résultat fut le même. Les élèves timides n'ont pas été plus à l'aise aussi bien dans un groupe à petit effectif que dans un groupe a effectif plus important.

L'évaluation en groupe collectif est pratiquement impossible - sauf si un enseignant se tient à disposition d'une classe – à cause du grand nombre d'élèves.

Peut – être que ces élèves méritent d'être entendus individuellement. Mais cette pédagogie est très difficile à gérer dans un groupe – classe à grand effectif.

Par conséquent, pour ces élèves, l'intervention d'un maître de soutien ou spécialisé pourrait être la bienvenue dans une classe.

[26] Philippe Perrenoud : *La pédagogie à l'école des différences*, Edition ESF, 1995.

3.2.3- L'intervention du maître « E »

- Son rôle

Lorsque « *les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes, ces aides sont assurées par des enseignants « E ». »*[27]

Les interventions du maître d'adaptation s'adressent aux élèves qui sont entrés dans les apprentissages mais dont les difficultés persistent en classe alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes. Les élèves concernés sont ceux pour qui les difficultés persistent car ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire ou ce qu'on attend d'eux, ils ne sont pas en projet d'apprentissage, ils ne savent pas comment agir et parfois ils ne peuvent pas agir.

L'aide pédagogique n'est pas conçue comme une activité de soutien scolaire - c'est à dire rattraper un retard scolaire, combler des lacunes, mieux comprendre un apprentissage, ou une leçon - mais comme une aide spécialisée et spécifique.

- L'avantage et l'inconvénient de l'intervention du maître"E".

Chaque mardi, le maître « E » venait chercher un élève de la classe de moyenne section et deux élèves de la classe de grande section. Il proposait à ces élèves des jeux de langage les obligeant à verbaliser.

L'avantage de ce dispositif est d'amener l'élève à élaborer un projet personnel, à restaurer ou développer ses compétences langagières, à travailler sur des techniques d'apprentissage, comme la mémorisation, le raisonnement, l'évocation et aussi prendre conscience de ses capacités et de ses progrès par l'expérience de la réussite.

Cependant, comme j'ai pu le constater, ces aides adaptées aux besoins des élèves en difficulté n'entretiennent – elles pas un retard que l'élève accumule de part son absence en groupe – classe lors de nouvelles séances d'apprentissage ?

L'étude des conduites des élèves n'est pas le seul élément à prendre en compte. L'enseignant doit tenter également de déterminer les contenus à mettre en place.

[27] *Idem*

3.3 – Analyse des contenus

3.3.1 – Quel langage utilisé ?

***Doit-on adapter un langage particulier selon le besoin des élèves ou au contraire doit-on utiliser le même langage pour tous, en faisant abstraction des difficultés langagières de certains élèves ?**

Tout au long de la séquence d'apprentissage, j'ai réfléchi à la manière dont j'allais utiliser le langage avec les différents groupes.

Comme je l'ai précisé, différencier ne signifie pas différenciation des objectifs car tous les élèves ont droit au même savoir. Si j'utilise des langages dissemblables, ne vais-je pas diversifier le contenu donc de créer des clivages entre groupes et des inégalités entre élèves ?

Pour qu'il y ait égalité des savoirs, il est impératif d'utiliser le même langage pour tous. Même face à des élèves en grande difficulté - comme le groupe des « petits parleurs »- D'une part, avec ce type de groupe « il *n'est ni réalisable, ni souhaitable, qu'à chaque instant, chaque enfant puisse comprendre chaque mot prononcé par l'adulte, mais il faut que la proportion de l'inconnu par rapport au connu permette de progresser. »*[28]. D'autre part, je rejoins l'idée de Laurence Lentin qui affirme : « *qu'il n'est nullement question de restreindre le langage … à un vocabulaire limité* ».

En revanche, avec ce type de groupe, j'ai dû m'adapter à leur difficulté. J'ai ralenti le rythme de mon langage et j'ai fait un effort d'articulation en insistant sur l'emploi de certains mots de vocabulaire.

Par conséquent, je n'ai pas différencié le contenu mais la formulation et la prononciation langagières entre les différents groupes d'élèves.

3.3.2 – Quelle situation langagière mettre en place ?

***La situation langagière que j'ai proposée est – elle vraiment motivante pour les élèves ?**

Comme je l'ai déjà expliqué, l'ensemble de cette activité proposait une série d'illustrations d'albums. Les élèves étaient invités à discuter et à argumenter sur ce qu'ils voyaient afin de construire une histoire à partir d'images séquentielles. Certains ont pris plaisir à inventer et réinventer mais d'autres, au contraire, se désintéressaient comme le groupe des « petits parleurs ».

[28] Laurence Lentin : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* ; Edition ESF, 1970

Au cours de mon stage, j'aurais peut-être pu proposer une activité langagière suffisamment ludique pour déclencher la motivation chez certains élèves et favoriser de véritables échanges en atelier de langage comme jouer à la marchande, à la dînette etc.…Ce sont des exemples de « vraies » situations de communication pour le cycle I et le début du cycle II. En effet, pour aider les élèves dans leurs apprentissages langagiers. «Il *faut avoir pour objectif principal d'aider l'enfant à éprouver du plaisir en parlant ; le plaisir fera naître le besoin et un appétit de langage »* [29] Avec les «petits parleurs » comme «S », j'aurais peut-être dû proposer ce type d'activité. car *« ...demander à un enfant de décrire une image que tout le monde voit en même temps que lui ... semble une situation fausse et non motivante »*[30]

L'utilisation d'une mascotte peut aussi être une activité fortement motivante par le contenu affectif. Son utilisation peut présenter un intérêt pour faire jaillir le langage car cette poupée n'est pas comme les autres puisqu'elle s'exprime et agit comme un être vivant. Les élèves entrent dans le jeu spontanément et s'adressent directement à la mascotte comme à un adulte. « S » aurait peut-être eu besoin de cet outil pour se libérer de son mutisme en petit groupe.

[29] Laurence Lentin : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* ; Edition ESF, 1970
[30] *Idem*

CONCLUSION

En somme, il n'existe guère de réponses simples et concrètes pour gérer l'hétérogénéité à l'école maternelle. En revanche, il existe une multitude de chemins à emprunter.

La pédagogie différenciée est la première des démarches d'apprentissage à mettre en œuvre, mais elle ne doit pas rester isoler pour obtenir un résultat efficace.

J'ai pu constater, au cours de mes stages, que la pédagogie différenciée n'était pas le remède approprié pour certains élèves.

Chercher une solution fut un souci permanent autant pour sortir l'élève de son impasse que d'en tirer personnellement une satisfaction.

Parfois, le constat est évident : il faut du temps, de la patience, faire des essais, des erreurs et bien connaître l'élève pour trouver les situations d'apprentissage les plus fécondes pour lui.

Néanmoins, les activités langagières mises en place ne revêtent peu d'intérêts si elles ne sont pas accompagnées d'enjeux créant ainsi la motivation.

Aussi, ce qui fait la richesse, la réussite d'un enseignement, c'est la diversité des méthodes d'apprentissage que l'on propose à l'élève.

Cependant, au cours d'un apprentissage, serait-il possible de croiser des pédagogies ? C'est à dire, dans une activité en groupe qui ne conviendrait pas à un élève, pourrait-on insérer, par exemple, en même temps la pédagogie de contrat ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Halina Przesmycki : *La pédagogie différenciée*, Hachette, 1991

Michel Perraudeau : *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Bordas, 1999

Philippe Meirieu : *L'école, mode d'emploi*, Edition ESF, 1989

C Mettoudi : *Travailler par cycles en français*, Hachette, 2003.

Philippe Perrenoud : *La pédagogie à l'école des différences*, Edition ESF, 1995.

Jean –pierre Terrail : *De l'inégalité scolaire*, La dispute, 2002.

Philippe Boisseau : *Introduction à la pédagogie du langage maternelle*, CNDDP Haute Normandie, 2001.

Laurence Lentin : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* ; Edition ESF, 1970

Articles :

Animation et éducation, n° 162: *Pour l'hétérogénéité des classes,* mai/juin 2001.

Jdi, n°7, 1999 : *Forts avec les faibles.*

Dictionnaire

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan université, 1994

Programmes :

Ministère de l'éducation nationale : *Qu'apprend-on à l'Ecole Maternelle ? Les nouveaux programmes,* Xo édition, 2002.

Annexe 1

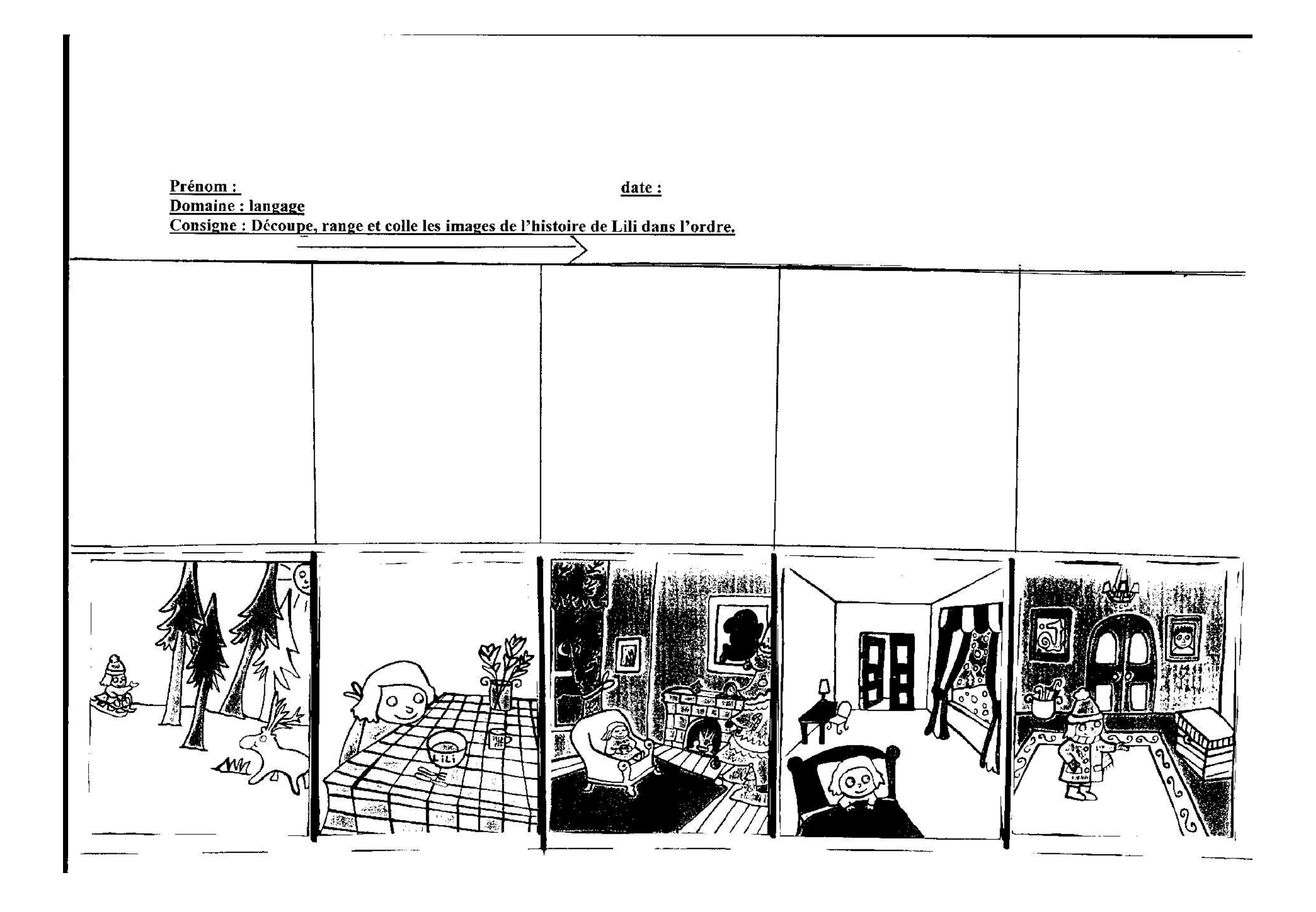
Evaluation diagnostique : Le langage au cœur des apprentissages

Prénom : Date :

Classe :

		Eléments observés pour une évaluation diagnostique.		
Compétences visées	Compétences évaluées	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Compétences de communication. Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre.	*L'élève formule une réponse par un mot- phrase. *L'élève formule une réponse par un groupe de mot. *L'élève formule une réponse par une phrase simple. *L'élève exprime un avis simple.			
Participer à un échange collectif	**L'élève ose communiquer avec un adulte. **L'élève échange dans le cadre d'une activité commune. ** L'élève intervient à bon escient au cours de l'échange. **L'élève manifeste une bonne écoute des autres enfants. **L'élève formule une réponse, une question, une idée en relation avec ce qui vient d'être dit.			
l'observation d'images.	***L'élève dit ce qu'il voit. ***l'élève utilise un vocabulaire élémentaire de description d'une image.			
Compétences concernant le langage d'évocation Inventer une courte histoire sur l'illustration	*l'élève émet une ou des hypothèses sur l'histoire : *l'élève utilise le temps au futur *L'élève utilise le temps au passé.			

Annexe 2


Prénom : **date :**
Domaine : langage
Consigne : Découpe, range et colle les images de l'histoire de Lili dans l'ordre.

Formulaire

N° de dossier du stagiaire

03STA00152

Nom, prénom

Girard Carole

Titre du mémoire

La gestion de l'hétérogénéité en activité langage à l'école maternelle.

Lieu de soutenance

Centre IUFM d'Auxerre

Etablissement

IUFM de Bourgogne

Date

2004

Nombre de pages

P 1 disquette

Type de concours

CRPE

Résumé

Dès le début de la scolarisation à l'école maternelle, l'hétérogénéité des élèves est massive, surtout en langage oral : domaine d'activité fondamental.

Comment tenter de gérer cette hétérogénéité et quelles pédagogies y adapter ?

Pour apporter des réponses, j'ai réfléchi à la mise en place de situations pédagogiques. Et même si la pédagogie différenciée semble la plus appropriée, la question reste posée concernant sa mise en application qui s'avère, en fait, aussi nécessaire que limitée.

Mots clés

Pédagogie différenciée / expression orale.

Nom du directeur du mémoire

M Bouveau

Collation

cote

La gestion de l'hétérogénéité en activité langage à l'école maternelle

Résumé :

Dès le début de la scolarisation à l'école maternelle, l'hétérogénéité des élèves est massive, surtout en langage oral : domaine d'activité fondamental.

Comment tenter de gérer cette hétérogénéité et quelles pédagogies y adapter ?

Pour apporter des réponses, j'ai réfléchi à la mise en place de situations pédagogiques. Et même si la pédagogie différenciée semble la plus appropriée, la question reste posée concernant sa mise en application qui s'avère, en fait, aussi nécessaire que limitée.

Mots clés :

Pédagogie différenciée / expression orale.